



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ANA PAULA PEREIRA DOS SANTOS

**A LITERATURA INFANTIL PARA SURDOS: UMA ANÁLISE ACERCA DA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

**JOÃO PESSOA – PB
OUTUBRO – 2018**

ANA PAULA PEREIRA DOS SANTOS

**A LITERATURA INFANTIL PARA SURDOS: UMA ANÁLISE ACERCA DA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do Diploma de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Me. Marie Gorett Dantas de A. e M. Batista

**JOÃO PESSOA – PB
OUTUBRO – 2018**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S2371 Santos, Ana Paula Pereira Dos.

A literatura infantil para surdos: uma análise acerca da contação de histórias / Ana Paula Pereira Dos Santos. - João Pessoa, 2018.

49 f. : il.

Orientação: Marie Gorett Dantas de A e M Batista.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Contação de histórias. 2. Literatura Infantil. 3. Literatura Surda. 4. Inclusão. I. Batista, Marie Gorett Dantas de A e M. II. Título.

UFPB/BC

ANA PAULA PEREIRA DOS SANTOS

**A LITERATURA INFANTIL PARA SURDOS: UMA ANÁLISE ACERCA DA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a obtenção do Diploma de
Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Me. Marie Gorett Dantas de A. e M. Batista - UFPB
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Izaura Maria de Andrade da Silva- UFPB
(Professora Examinadora)



Prof.^a Dr.^a Munique Massaro- UFPB
(Professora Examinadora)

**JOÃO PESSOA – PB
OUTUBRO – 2018**

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo ao meu Deus, que em todos os momentos está presente em minha vida até quando eu desacredito disso. A ele toda a glória e eterna gratidão.

Agradeço também a minha companheira de vida, que me apoiou emocionalmente durante todo o desenvolvimento deste trabalho, por sempre me ouvir e por acreditar em mim até quando eu mesma não conseguia mais acreditar.

Muita gratidão, aos queridos professores que deram o seu melhor durante esses anos, pelos conselhos, aprendizados e por toda construção de conhecimento. Em especial, a Dimas Lucena, Roberto Rondon, Maria Azeredo, Izaura Maria e Munique Massaro, essas duas últimas me proporcionaram grandes aprendizados relacionados à Educação Especial, portanto tive o imenso carinho de escolhê-las para compor minha banca.

De todo meu coração agradeço a minha orientadora Marie Gorett Dantas, primeiramente por me apresentar a Libras e depois por aceitar as minhas ideias e cumprir esse desafio comigo com êxito. Obrigada pela paciência, por toda dedicação, por me guiar tão bem nesse trabalho, pelas risadas e pela leveza que muitas vezes foi o que me acalmou.

Por fim agradeço ao meu grupo de trabalhos que estive comigo desde o início do curso, em especial a minha amiga Emilaine Cristina que me acolheu desde a vinda para João Pessoa, serei eternamente grata por tudo; e a Vanessa Mendes que acompanhou todo o trajeto desta pesquisa, sempre se fez presente quando precisei de sugestões e, se fez ainda mais presente nas vezes que pensei em desistir me trazendo motivação e força.

A todos, Obrigada e que Deus vos abençoe!

RESUMO

A leitura de histórias é fundamental para a construção do conhecimento e desenvolvimento das crianças, fazendo parte dos objetivos para toda a Educação Infantil. A roda da história ou sua contação é momento importante e de grande auxílio no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, inclusive da criança com deficiência. Buscando meios de permitir a participação da criança surda no trabalho com a literatura infantil, é que neste trabalho estabeleceu-se por objetivo principal investigar como ocorre a inclusão da criança surda no momento de contação de histórias. Para viabilizar seu alcance foi considerado pertinente o desenvolvimento de estudo por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, através de estudos bibliográfico e de campo. Desse modo, foi possível perceber que contar histórias para crianças surdas envolve um aprendizado rico de experiências, sobretudo, ao favorecer um ambiente que disponibilize a literatura surda, em que as histórias são contadas por meio da língua de sinais, valorizando a cultura e identidade do povo surdo.

Palavras – chave: Contação de histórias. Literatura Infantil. Literatura surda.

Inclusão.

ABSTRACT

The reading of stories is fundamental in the building and development of kids, being part of the goal in the whole process of kids education. The act of tell stories in a group it's of great importance and assistance in the deve lopment of kids emocional and cognitive skills, including kids with disabilities. Seeking by means to allow the participation of deaf child in the work with children's literature, in this work we primarily established as main goal the investigatin of how the inclusion of deaf child occurs during the presentation of the story to the group. To make this range we did a qualitative approach with an exploratory character, in that way was passible to realize that the process of experiences, especially, an environment who provides deaf literature, where the stories are told by sign language, valving culture and identity of deaf people.

Keywords: Tell stories. Children's literature. Deaf literature. Inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 OBJETIVOS	11
1.1.2 OBJETIVO GERAL	11
1.1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
2 A LITERATURA INFANTIL	12
2.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	16
3 A SURDEZ	20
3.1 ASPECTOS BIOLÓGICOS DA SURDEZ	20
3.2 UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	21
4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
5 LITERATURA VISUAL/SURDA	30
6 PERCURSO METODOLÓGICO	34
6.1 TIPO DE PESQUISA	34
6.2 LOCAL E UNIVERSO DA PESQUISA	34
6.3 SUJEITOS E AMOSTRA DA PESQUISA	35
6.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
6.5 ASPECTOS ÉTICOS	36
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

É através da literatura que a criança cria uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo. Passa a conhecer histórias, dar novos significados, muitas vezes tornando-se parte das mesmas, adequando-as ao seu contexto. A relação da criança com a literatura ajuda a despertar a imaginação e a criação, além de auxiliar no processo de formação de princípios individuais, entre outros. Contudo, ao observar o contexto escolar em qualquer de nossas vivências, pode-se notar o quão difícil é manter a criança atenta às leituras, despertar seu interesse pelos livros, garantir a participação e inclusão de todas as crianças no momento de contação de histórias.

Portanto, este trabalho busca refletir acerca de propostas que possam ajudar na inclusão do aluno surdo no momento de contação de histórias, já que, o trabalho com leitura e interpretação de histórias contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998).

As indagações e interesse pelo tema surgiram depois de cursar o componente curricular Libras (Língua Brasileira de Sinais), no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, no oitavo período, em que foi possível obter aprendizados acerca da língua de sinais e sobre a comunidade surda, e perceber sua relevância enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, visto que na sala de aula das escolas regulares onde vamos atuar, encontraremos grande diversidade de alunos e precisaremos de estratégias para garantir/proporcionar condições de igualdade em suas aprendizagens.

Discutir como ocorre a participação da criança surda no momento de contação de histórias, é de fundamental importância, para que possamos identificar as barreiras ainda existentes no trabalho com crianças com deficiência e, para que possamos refletir acerca de estratégias de inclusão no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas, mais especificamente no trabalho com a leitura de histórias infantis, de modo que a literatura seja significativa em seu aprendizado.

O tema literatura infantil nos últimos anos, passou a ser discutido com o propósito de formar leitores autônomos e críticos. Entretanto, devemos pensar que o

tema precisa de mais aprofundamento, para que se possa buscar estratégias de como tornar a literatura acessiva a todas as pessoas.

Este trabalho tem como objetivo discutir acerca de como ocorre a inclusão da criança surda no momento de contação de histórias. Diante disso, realizou-se para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, pesquisas bibliográficas e de campo que ajudaram na exploração do tema e construção do texto.

No primeiro capítulo da fundamentação teórica discutiremos acerca da Literatura Infantil, em que faremos um breve relato histórico da literatura e também sobre a importância da literatura infantil no conhecimento e desenvolvimento da criança. No capítulo intitulado A surdez, apresentamos os aspectos biológicos da surdez e uma breve história da educação de surdos. No quarto capítulo tratamos da Libras e da Educação Inclusiva e, no último capítulo foram abordados aspectos sobre a Literatura visual/surda. Recorremos aos teóricos Cademartori, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Abramovich, Sá, Karnopp, Skliar, Quadros, entre outros, para nos fundamentar sobre do tema A literatura infantil para surdos: uma análise acerca da contação de histórias.

1.1 OBJETIVOS

1.1.2 Objetivo geral

Investigar a partir de entrevistas como ocorre a inclusão da criança surda no momento de contação de histórias.

1.1.3 Objetivos específicos

- Compreender as dificuldades acerca do trabalho com a literatura na educação infantil
- Identificar melhores estratégias de se trabalhar com a literatura infantil
- Oferecer condições de igualdade no processo de participação de alunos surdos

2 A LITERATURA INFANTIL: UM BREVE RELATO

A literatura infantil sempre esteve e está presente em nossas vidas, seja através de cantigas, brincadeiras ou contações de histórias, muitas vezes inventadas pelos nossos pais. Ou seja, temos acesso a literatura antes mesmo de sabermos ler ou escrever. Contudo, quando as crianças chegam à escola é que a literatura passa a ter o poder de construir uma ligação lúdica entre o mundo da imaginação e o mundo da escrita, relacionando-se ao processo de ensino-aprendizagem.

A fim de compreender os aspectos históricos da literatura infantil, faremos neste item breves considerações através de um resgate histórico da literatura infantil, desde os primeiros livros direcionados às crianças, autores importantes neste processo de construção literária infantil, até a sua importância nos dias atuais. Historicamente, a literatura infantil se originou na Europa, entretanto, segundo Cademartori (1986), já era possível encontrar livros escritos para crianças anteriormente ao século XVIII. A emergência da literatura infantil, como um campo literário está estreitamente relacionada com a emergência da sociedade burguesa, quando a prática da leitura literária se tornou central não apenas para crianças, mas para toda a sociedade. Conforme as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998),

Se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existe o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação (p.16).

Os primeiros livros endereçados para crianças surgiram, portanto, no contexto da ascensão da burguesia, na Europa, e estavam repletos de intenções morais e pedagógicas explícitas, pois eram produzidos com o intuito de constituir cidadãos devidamente alfabetizados e alinhados com as necessidades e as visões de mundo daquela sociedade (CADEMARTORI, 1986).

Os estudos sobre literatura na educação infantil foram iniciados no continente europeu em meados do século XVIII, como já mencionado, quando surgiram os primeiros livros direcionados ao público infantil. Na Europa, um dos primeiros escritores que desenvolveu obras acerca da literatura voltada para crianças foi o francês Charles Perrault. Já no Brasil, a literatura infantil passou a ser vista a partir do século seguinte (XIX), por meio dos autores infantis Monteiro Lobato e Vinícius de

Moraes, além de outros, que dentre a suas escritas estão contos, poesias e fábulas (CADEMARTORI, 1986).

Para atingir os objetivos que a literatura propunha na época (uma literatura com intenções morais e pedagógicas explícitas), alguns autores, mesclavam histórias e poemas a lições destinadas a ensinar leitura e escrita, incluindo abecedários, além de regras de comportamento e moral. Essa tendência pode ser observada, entre outros, já nos livros do francês Charles Perrault.

A literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância. Perrault (1628/1703), foi quem estabeleceu as bases para o gênero dos contos de fadas que conhecemos hoje, ele não foi apenas responsável pelas primeiras obras literárias infantis, mas também pelos contos de fadas que encantaram crianças e adultos da época (CADEMARTORI, 1986). Os seus livros eram uns dos mais preferidos da literatura francesa e de acordo com alguns estudos notou-se que foi um dos que sofreu menos crítica dos estudiosos em obra literária.

O primeiro livro de Perrault, foi publicado em 11 de janeiro de 1697, quase aos setenta anos, ficou conhecido como “Contos da Mamãe Gansa”, tendo histórias narrativas com os temas: “O Pequeno Polegar”, “As Fadas”, “O Mestre Gato” que é também conhecido como “O Gato de Botas”, entre outros. Segundo Coelho (1998), inicialmente a literatura de Perrault não foi pensada para crianças, mas a partir da publicação deste livro ele se dedica inteiramente a uma literatura voltada para crianças. Seus livros romperam os limites literários da época e alcançaram públicos de todas as idades e lugares, surgindo assim um novo gênero da literatura, “a literatura infantil” (grifo nosso). Geralmente, os contos de Perrault sempre traziam consigo um cunho moral, atribuindo valores comportamentais da classe burguesa, (CADEMARTORI, 1986). Foi a partir disso que os contos de fadas ficaram conhecidos pelas crianças.

Perrault se tornou também grande divulgador das histórias tradicionais folclóricas europeias daquela época e é considerado o precursor da literatura infantil. Outros nomes de grande importância na origem da Literatura Infantil são: os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (“A bela adormecida”, “O chapeuzinho vermelho”, “A gata borralheira”); o dinamarquês Hans Christian Andersen (“O patinho feio”, “O soldadinho de chumbo”); o italiano Collodi (“Pinóquio”); o inglês Lewis Carroll (“Alice no país das maravilhas”); o americano Frank Baum (“O mágico de Oz”), e o escocês James Barrie (“Peter Pan”) (CADEMARTORI, 1986).

No Brasil, foi somente a partir do século XIX que surgiram livros nacionais de literatura endereçados a crianças, embora a maior parte fosse constituída por traduções e adaptações de obras europeias, principalmente portuguesas. Conforme advertem Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1993), já naquela época, a escola era “a destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos” (p.19). Mais tarde, entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, autores brasileiros passaram a escrever obras para crianças, baseados na crença burguesa segundo a qual a literatura, e especialmente a poesia, seria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar, na escola e fora dela.

Muitas lendas eram recontadas por pessoas. Há, também, as histórias do folclore gaúcho, como Negrinho do Pastoreiro e histórias europeias como Contos da Carochinha, que foram traduções dos contos de Perraut, dos irmãos Grimm e de Andersen, realizadas por adaptações de Alberto Figueiredo Pimentel, um dos primeiros autores da época a fazer adaptações no Brasil (CADEMARTORI, 1986).

O primeiro registro de literatura infantil originalmente brasileira dá-se por Monteiro Lobato (1882/1948) que, fazendo a herança do passado submergir no presente, encontrou o novo caminho criador de que a Literatura Infantil Brasileira estava necessitando. Primeiro ele cria o personagem Jeca Tatu, bem-humorado, que representa o caipira brasileiro. Depois, em 1920, Lobato elabora um conto infantil, “A história do peixinho que morreu afogado”, e em 1921, inicia-se a literatura infantil no Brasil de fato com a história: “A menina do narizinho Arrebitado” (CADEMARTORI, 1986). Lobato, no que diz respeito à técnica literária é um dos mais completos autores da Literatura Infantil Brasileira.

Monteiro Lobato criou um universo para a criança enriquecida pelo folclore, buscou o nacionalismo na ação das personagens que refletiam na brasilidade, na linguagem, comportamentos e na relação com a natureza, um exemplo disso é o “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, pois destaca elementos da vida rural e da cultura brasileira. Um de seus personagens que representa o mesmo ideal dos contadores de história da antiguidade, por exemplo, era Visconde de Sabugosa, que é o intelectual contador de histórias.

Outros autores importantes para a literatura infantil brasileira são: Cecília Meireles, Elias José, Maria Dinorah e Vinicius de Moraes.

Os poemas infantis de Vinícius de Moraes (1913-1980), foram escritos ao longo dos anos e ao sabor das circunstâncias, foram reunidos em livro, em 1971. Vinícius, além de escrever belos poemas voltados para o público infantil, também os transformou em música. “A arca de Noé”, sua obra infantil, possui uma grande poeticidade dos textos literários nela presentes. Ele o fez em muitos momentos de sua poesia infantil, um reencontro com a ingenuidade do olhar antigo, o qual se deixa levar pelo ludismo (ARROYO, 2011).

A obra “A arca de Noé”, foi criada em um período em que o gênero literário destinado às crianças se transforma em um objeto novo, produzido por meio da convergência de muitas linguagens, de imaginação e magia, que fundem prazer e arte. É o chamado *boom* da literatura infanto-juvenil que, de acordo com alguns críticos literários, ocorre no momento em que:

A liberdade criadora que se havia atrofiado no período imediato após Lobato volta a fecundar a criação destinada à criança. Desvinculada de quaisquer compromissos pedagógicos [...] a nova literatura infantil/juvenil obedece às novas palavras de ordem: criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica (COELHO, 2000, p. 130).

Nesse sentido, como diz Arroyo (2011), durante a década de 1970, foi como se a literatura infanto-juvenil brasileira reiniciasse a sua história literária. Nesse período, também eclodem narrativas infanto-juvenis que rompem com a representação dos padrões de obediência e passividade, impostos ao comportamento infantil. A poesia destinada à infância se apresenta rica e com temáticas diversificadas, encontrando maior ressonância no espírito infantil porque está fundamentada na sensibilidade e na fantasia, com ampla exploração dos sentimentos e da sensorialidade, onde o ritmo e as rimas se unem à ludicidade da criança. A literatura “ocorre pela tematização do cotidiano infantil ou pela adoção, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte da realidade”. (ZILBERMAN; LAJOLO, 2009, p. 147). A linguagem transpõe os sentidos óbvios e imediatos impregnada de simbologia e imagens, expressa o não dito, indo além da racionalidade e do consciente.

De acordo com Santana (2015. p. 33) "o histórico da história da Literatura Infantil no Brasil passou por diversas fases, as quais, com suas singularidades contribuíram para um melhor entendimento do papel dessa literatura na contemporaneidade".

É importante também se pensar para além da historicidade da literatura infantil e, tentar compreender sua importância no processo de desenvolvimento da criança, já que é um campo literário voltado ao público infantil.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

É importante que a literatura seja valorizada desde cedo, pois é na infância que acontece, para a maioria das crianças, os primeiros contatos com os livros e com a leitura. Nessa fase, o incentivo à leitura deve ser fundamental para que a criança perceba a importância do ato de ler e ouvir histórias. A literatura infantil pode ser trabalhada através de um contexto em que a criança possa sentir-se inserida, a partir de suas concepções iniciais construídas nas situações sociais, como o contexto familiar, assim o conteúdo poderá ser significativo para ela.

Com relação à leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) descrevem que “ a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 53). Para se fazer leitores é necessário cultivar os atos de ler e entender a escrita. Todos os membros de uma sociedade, com maior ou menor grau de civilização, precisam ter acesso a escrita e utilizar várias formas de leitura e interpretação seja de livros, jornais, revistas, relatórios, documentos, textos, resumos, tabelas, formulários, cartas, símbolos, entre outros. Muitas vezes somos leitores por obrigação ou necessidade.

Decodificar os signos não é o suficiente para ter-se familiaridade permanente com a leitura. É necessário ter gosto pela leitura e torná-la parte do seu convívio, torná-la algo interessante e desafiador como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

A escola possui um grande papel e espaço de incentivo à leitura. Apesar do baixo prestígio à literatura, principalmente da escola pública, pela pouca disponibilidade de meios e recursos, como observado nos estágios durante a graduação, ela ainda continua sendo um dos principais meios de formar leitores críticos e autônomos.

É importante saber que, a literatura infantil, também poderá servir como ponto de partida para o estudo de outros textos, pois com o passar do tempo, as crianças sentem necessidade de variar os temas de leitura uma vez que, a literatura é a forma mais sistematizada de elaboração da fantasia.

Como escreveu Antônio Cândido, professor e crítico literário:

O cidadão deve ser também um homem que consegue ter o seu equilíbrio interior. Para alguém ter equilíbrio interior é preciso dosar sabiamente a proporção do real e a proporção da fantasia que fazem parte da existência de cada um de nós e a literatura é a forma mais alta e mais sistematizada de elaboração da fantasia. Portanto, a literatura se torna uma auxiliar fundamental para a vida harmoniosa. (CÂNDIDO, 1989, p. 112)

As crianças, como todo ser humano, sentem e pensam o mundo à maneira delas. Na formação do desenvolvimento e conhecimento, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998, p. 21), “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem”. No processo de formação do desenvolvimento da criança, para o seu próprio aprendizado, sem ela saber, acaba utilizando das mais diferentes linguagens, que favorece no ganho de conhecimento e na formação de seu desenvolvimento. Há várias coisas que estimulam as crianças, e que ajudam no desenvolvimento delas, uma dessas coisas é a literatura infantil, pois possibilita que a criança crie e imagine, e ainda conheça outros tipos de cultura, a criança também passa a ter mais contato com a escrita. A literatura infantil também ajuda a criança a desenvolver a sua atenção, a escuta e a oralidade.

Abramovich (1997, p. 23), afirma que “o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”. Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num mundo de descobertas. Ouvindo histórias pode-se também sentir emoções importantes, como a raiva, a tristeza, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, entre outros. Ouvir narrativas desperta o interesse da criança pela leitura, forma memórias e permite imaginações. As histórias podem fazer a criança ver o mundo se tornar outro, com mais significados e mais compreensões. O estudo da literatura infantil, possibilita o desenvolvimento da criança como um todo conforme afirma Smolka (2003).

Como já mencionado, a infância é o período mais adequado para haver maior concentração e preocupação no desenvolvimento da leitura, é necessário que o adulto, leitor experiente, torne possível a aprendizagem desta atividade. Para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita, o adulto deve ler para ela.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, doravante RCNEI (BRASIL, 1998), afirma que a criança amplia suas capacidades de comunicação oral gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação delas nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.

No que diz respeito à linguagem oral e escrita, o RCNEI aponta como um dos objetivos para crianças de 0 a 3 anos, o interessar-se pela leitura de histórias. Ou seja, percebemos como já citado anteriormente que o primeiro incentivo pelo ato de ler se dá no ouvir. É importante a contação de histórias nesta etapa de ensino, assim como nas demais, bem como traz outro objetivo do Referencial Curricular, só que desta vez para crianças de 4 a 6 anos: escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor (BRASIL, 1998).

Diante disso é importante refletir também as práticas pedagógicas acerca da leitura e escrita trabalhadas na escola. Se estão sendo realizadas vivências de leituras prazerosas e lúdicas, ou se tem vivenciado isso ainda como forma de punição às diversas situações comportamentais ocorridas em sala de aula, como provavelmente já vivenciado por muitos de nós.

Crianças que ouvem histórias desde cedo aprendem a se concentrar, melhoram seu raciocínio e têm maior capacidade de compreender o mundo. É possível notar ganhos significativos no domínio da linguagem oral pela criança, porque ouvir histórias aumenta o vocabulário e a facilidade de se expressar. As histórias estimulam a criatividade e a imaginação infantil, além de ajudar no desenvolvimento da sensibilidade artística e cultural. Vale reforçar que mergulhar em histórias, sejam elas de ficção ou não, é parte importante do desenvolvimento infantil e pode trazer uma série de benefícios. Estimular a imaginação, aguçar a curiosidade e ajudar no desenvolvimento da linguagem, tanto escrita quanto oral, são atributos bastantes especiais.

Portanto, o contato com os livros desde muito cedo influencia de forma significativa na formação de um futuro leitor. Os primeiros contatos com a letras, mesmo que inicialmente seja apenas de forma visual, ainda sem associação a qualquer significado, é importante neste processo de construção, o melhor momento de inserção da literatura é na Educação Infantil como já dito, pois esta é a primeira etapa da educação básica. As primeiras leituras podem ser feitas até mesmo através

de imagens, quando o adulto ler a história para a criança e direciona os personagens ilustrados nos livros infantis, para que elas possam começar a relacionar e atribuir sentido entre o que é falado e o que é palpável.

3 A SURDEZ

Neste texto serão apresentados os aspectos biológicos da surdez e a história da educação de surdos, para que se possa compreender os acontecimentos mais importantes na história da educação de surdos e entender um pouco melhor sobre a surdez.

3.1 ASPECTOS BIOLÓGICOS DA SURDEZ

A audição é um dos sentidos do corpo humano. Entender os mecanismos deste sentido ajudará na compreensão dos tipos e graus de alterações auditivas. Portanto, será abordado, primeiro, um pouco sobre os ouvidos que é o órgão responsável pela audição e depois sobre a perda auditiva e a surdez.

O ouvido constitui-se em pequenas partes, que, quando em perfeitas condições, nos permite ouvir os sons. Essas partes são: o ouvido externo, que é constituído pelo pavilhão ou concha auricular que conhecemos por orelha; o ouvido médio, que possui três ossos pequenos: martelo, bigorna e estribo que é responsável pela transformação da energia sonora, através deste mecanismo é possível limitar a transmissão de energia para o interior da cóclea; e o ouvido interno que é onde encontra-se a cóclea, ela possui formato de caracol e é responsável em grande parte, pela nossa capacidade em diferenciar e interpretar sons. Todo esse processo é o que faz com que o ouvido esteja apto a captar os sons externos. Danos causados ao ouvido podem estourar o tímpano (membrana situada no fundo do canal auditivo médio, que transmite as vibrações do ar aos ossinhos do ouvido médio) e ocasionar a surdez (BRASIL MEDICINA, 2001).

A surdez é a perda da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Essa perda pode ser total ou parcial, congênita ou adquirida. A perda auditiva pode ser detectada através da audiometria, ou seja, um teste da medição da acuidade auditiva para variação em intensidade e altura. Os níveis ou graus da surdez são definidos em relação a faixa de decibéis, que é a unidade utilizada para medir intervalo de potência, deste modo a surdez pode se classificar em leve, moderada, severa ou profunda, como definem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como: surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não

impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como perceber a voz humana, com ou sem utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral (BRASIL, 1999, p.8).

Como já mencionado, a perda auditiva pode ser congênita ou adquirida. Considera-se perda congênita quando a criança já nasce surda ou perde a audição antes do desenvolvimento da fala e da linguagem, assim chamada também de surdez pré-linguística. Os estudos de Karnopp (1999) indicam que no período pré-linguístico, a criança surda e a ouvinte apresentam formas de comunicação muito semelhantes, como a emissão dos balbucios orais. É interessante registrar que, segundo essa autora, tanto o bebê surdo quanto o ouvinte, desenvolvem o balbucio oral e manual.

Com o tempo, segundo alerta Quadros (1997), o bebê surdo vai deixando o balbucio oral e o bebê ouvinte vai abandonando o balbucio manual, e só a partir de então podem começar a ser identificados sinais de que a criança possui perda auditiva. Também é possível perceber a surdez congênita previamente através do “Teste da Orelhinha”, disponibilizado na triagem auditiva neonatal para o diagnóstico precoce da perda auditiva nos recém-nascidos, dentre outros testes que são realizados quando os pais têm a percepção da falha na atenção dos bebês por sons ou barulhos.

A perda auditiva pode ocorrer por vários fatores, pela hereditariedade, por doenças, exposição a sons muito altos, uso de objetos inadequados no ouvido ou até mesmo higiene excessiva do mesmo, que neste caso pode ser revertida, entre outros. Aqui estamos falando da surdez adquirida, a que ocorre após o nascimento, que de acordo com Lima (2006), é também chamada de pós-linguística por ocorrer depois da aquisição da linguagem (depois dos dois anos de idade).

Aqui foi citado um conceito de surdez ligado a aspectos físicos/biológicos, porém sabemos que a definição de surdez vai muito além de questões de audiologia, como afirma Sá (2006), é uma questão de significados, refere-se a forma de ser. A surdez está relacionada com questões sociais, políticas, culturais, identitárias e históricas.

3.2 UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Aqui será feita uma breve trajetória da educação de surdos, trazendo uma visão geral sobre sua história.

Na antiguidade, os gregos e romanos viam os surdos como seres incapazes de aprender por não fazer uso da linguagem oral e da audição, características que para eles, eram consideradas fundamentais para garantir o aprendizado. Sem a linguagem não poderia se desenvolver o pensamento. Quem não ouvia, não desenvolvia a fala e conseqüentemente não era capaz de pensar (MOURA, 2000). Deste modo, na antiguidade, os surdos quase não eram tratados como pessoas, ficavam fora dos ensinamentos e com isso, não adquiriam conhecimento. Eram privados de direitos legais como a herança, o casamento ou até mesmo a vida.

No século XVI, na Idade Moderna, após a realização de estudos pelo médico italiano Girolamo Cardano, foi declarado que os surdos poderiam receber instrução. A partir de então, muitos educadores se dispuseram a criar condições para que o surdo conseguisse se comunicar, como foi o caso do espanhol Pedro Ponce de León que se dedicou a ensinar aos surdos a ler, escrever, falar e aprender as doutrinas da fé católica. Seus alunos eram surdos filhos de nobres que, preocupados com a exclusão de seus filhos diante da sociedade e da lei, procuravam León para os auxiliar através do método oral. “A possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família” (MOURA, 2000, p.18).

A oralidade continuou sendo o objetivo maior na educação dos surdos por bastante tempo, pois só através da fala consideravam o indivíduo um ser social, como já mencionado anteriormente.

Em 1756, o abade Charles Michel de L'Épée, um religioso francês, aproximou-se dos surdos por motivos católicos, para aprender a língua de sinais francesa, pois como os surdos não ouviam e não falavam como as demais pessoas ouvintes, estavam condenados diante da fé católica, já que não tinham direito a confissão e aos ensinamentos religiosos à época. L'Épée aprendeu a utilizar variações “manualizadas” da língua oral como afirma Sá (2006) e deu início a educação de surdos na França, ensinando além da religião, conhecimentos em nível escolar. Como escreveu Sacks (1998, p.30) “[...] E então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo”.

Apesar disso, infelizmente os surdos não foram tão bem aceitos, pois mesmo a sociedade vendo suas capacidades, demoraram a aceitar a utilização da língua de sinais.

Por volta de 1760, é criado por L'Épée na França o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, que mais adiante passou a ser administrado por Jean Marc Gaspard Itard, médico francês, que junto a Joseph Marie de Gérando, diretor administrativo do Instituto, tornaram-se terríveis opositores da língua de sinais. No instituto, Itard realizou estudos com Vitor (O menino selvagem de Aveiron – esse é também o título de um filme bastante pertinente). Esse menino foi encontrado nas selvas no final do século XVIII, criado distante de outros humanos, Vitor não desenvolveu a linguagem. Itard o isolou dos outros surdos que haviam no instituto para poder estudá-lo e gastou anos com tentativas falhas de fazê-lo falar. “Após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização de surdos sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o surdo pode ser educado através da língua de sinais” (CAVALCANTI, 2011, p.22).

Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, que tratou dos destinos da educação de surdos no mundo, e foi declarado o uso da língua da modalidade oral pura, como principal objetivo para uma educação eficaz. A educação de surdos passou então a definir-se totalmente a partir do oralismo. Esse modelo educacional foi votado pela maioria dos professores ouvintes, já que aos surdos não foi permitido o direito de votar, apenas um educador surdo esteve presente e não foi possível evitar que as línguas de sinais fossem forçosamente erradicadas (SKLIAR, 1999).

O oralismo foi uma proposta que não trouxe nenhum benefício para os surdos profundos, poucos foram bem-sucedidos com a leitura labial e muitos emitiam sons incompreensíveis aos ouvintes. Desse modo, os surdos se sentiam incapazes por não conseguirem ser como os ouvintes (QUADROS, 1997).

Após tais fatos, surgiram pessoas que acreditavam que os surdos precisavam ser distanciados não só da sociedade, mas também uns dos outros, e uma dessas pessoas foi Alexander Graham Bell (considerado grande gênio tecnológico). Graham Bell, via de forma negativa o agrupamento de pessoas surdas e acreditava que usar a língua de sinais atrasaria no desenvolvimento linguístico, eles deveriam negar a sua própria surdez e passar a agir como ouvintes (SÁ, 2006).

Pode-se dizer que este momento na vida dos surdos foi de grande agonia, pois teriam que viver uma vida que não condizia com a sua natureza e ter que adotar posturas as quais não faziam parte da sua realidade surda e de sua cultura.

Quadros (1997), argumentou que o oralismo além de desconsiderar a língua dos surdos, ela “simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda” (p.23).

O oralismo se manteve como modelo educacional para os surdos durante quase um século. Somente no século XX, alguns educadores ouvintes ao sentirem-se frustrados com o insucesso do seu trabalho de oralização de surdos, pensaram em uma proposta diferente para educar essas pessoas: a Comunicação Total.

A Comunicação Total era um modelo que defendia a utilização de qualquer recurso que facilitasse a comunicação, usavam combinações da língua oral com gestos, e fragmentos da língua de sinais, tudo isso com o intuito de atingir o objetivo de levar o surdo a fazer a utilização correta da língua oral (SÁ, 2006).

Muitos anos depois, os educadores à época ao perceberem que as dificuldades de aprendizagem permaneciam entre os surdos, assim, chegaram à conclusão de que, um modelo bilíngue pudesse facilitar a aprendizagem e compreensão da língua oral. Surge então, o Bilinguismo, com ele, os surdos poderiam aprender a língua de sinais como primeira língua, já que é sua língua natural e a língua oficial do seu país como segunda, na modalidade oral, se possível ou na modalidade escrita, principalmente. É importante que essas línguas não sejam usadas ao mesmo tempo para que suas estruturas sejam preservadas (CAVALCANTI, 2011).

A luta pela educação do surdo no Brasil, começa a partir de meados do império no XIX. Em 1857, o professor surdo francês, Eduard Huet - há literaturas que citam o nome de Hernest ao invés de Eduard - foi convidado para vir ao Brasil pelo príncipe regente de Portugal, D. Pedro II, com objetivo de fundar a primeira escola para surdos do país, chamada na época de Imperial Instituto de Surdos Mudos - (IISM), no Rio de Janeiro, criada pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Por um tempo, esta funcionava como internato para crianças e adolescentes. Huet trouxe o método francês do Abade L'Épée, educando através dos sinais, alfabeto e escrita, que foram mesclados aos sinais utilizados pela comunidade surda do Brasil, adaptando e assumindo alguns sinais franceses da escola de L'Épée aos sinais já criados pelos surdos do Brasil.

Mais adiante, a escola imperial dos surdos passou a se chamar Instituto de Educação de Surdos (INES¹), denominada pela Lei nº 3.198, de 6 Julho de 1987. Hoje, centro nacional de referência na área da surdez, onde se ministra também o português como segunda língua. Conforme Vasconcelos (1978, p.20):

Com o advento da República, recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos-Mudos e posteriormente, com os progressos alcançados na recuperação de surdos, transformou-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que é atualmente um centro nacional de referência.

Em 1951, criou-se no INES, cursos de Libras e neste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) promoveu a inserção de cursos especializados para formação de professores. Segundo Rinaldi (1997), ainda no mesmo ano, foi criado o primeiro curso para professores (área de surdez). Por muitos anos essa foi à única instituição oficial que recebeu alunos surdos de todo o Brasil e de países da América Latina.

No ano de 2011, o INES passou a realizar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS; INES, 2018).

Em 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Um dos principais objetivos da FENEIS² é o reconhecimento da cultura surda, que propõe promover a língua de sinais, principalmente na inclusão dos surdos no mercado de trabalho. Conforme relatório anual da FENEIS (2013):

A feneis tem como prática o apoio e colaboração das entidades que trabalham com surdos, visando uma ação conjunta em busca de constantes melhorias. Além de incentivar a criação e o desenvolvimento de novas associações de surdos e de cursos de Libras, a Feneis desenvolve atividades voltadas para o incentivo da educação bilíngue para surdos, para a inserção de surdos no mercado de trabalho e para a inclusão dos surdos e /ou pessoas com deficiência auditiva na sociedade. A federação organiza e participa de Congressos, Seminários e cursos buscando sensibilizar os meios de comunicação e incentivar o desenvolvimento de pesquisas.

Percebe-se que, no Brasil houveram bastantes acontecimentos importantes na história da educação dos surdos.

A Língua Brasileira de Sinais foi denominada como Libras, a partir do II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para Surdos, ocorrido em 1993, no Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, uma nova batalha começou, quando um projeto de lei

¹ BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/ines_portal_novo/>.

² FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Relatório Anual, 2013. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_2013>.

foi apresentado para regulamentar o idioma no país, mas só nove anos depois, em abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi finalmente reconhecida como uma das línguas oficiais do Brasil, sob a Lei 10.436/02, que em seu parágrafo único declara:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Com a vigência do novo Código Civil Brasileiro, os surdos passaram a ser reconhecidos como plenamente capazes.

4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como foi visto no capítulo anterior, a educação de surdos foi marcada por uma história de equívocos. Os surdos eram vistos como seres incompletos, incapazes e lhes negavam o direito até de comunicar-se por meio de sua própria língua (QUADROS, 1997).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi historicamente marginalizada pelos ouvintes, estes, como maioria, consideravam o meio de comunicação da comunidade surda um conjunto de gestos sem sentido. Entretanto, em 2002 a Libras foi reconhecida oficialmente como língua através da Lei 10.436/02 como já mencionado em outro momento, neste trabalho.

A Libras é a língua de sinais desenvolvida e utilizada pela comunidade e povo surdo do Brasil. De acordo com Donato (2011), as línguas de sinais são línguas naturais, que para o indivíduo surdo se caracteriza como primeira língua. É considerada língua natural porque ao ser exposto a ela, o surdo a adquire de forma espontânea, da mesma forma que as crianças ouvintes adquirem uma língua oral ao serem expostas a ela.

Já para Quadros (1997), a Libras é língua porque possui estruturas gramaticais próprias atribuídas em níveis linguísticos fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos como qualquer língua, possibilitando o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, favorecendo seu acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade, como também promove sua comunicação. Ainda de acordo com Quadros (1997), as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente por serem línguas espaço-visuais, ou seja, são comunicadas, não pelo canal oral-auditivo, mas através da visão e do espaço corporal.

Quadros (1997) e Karnopp (1999) enfatizam a importância da criança surda ser exposta à língua de sinais o mais precocemente possível para evitar atrasos em sua aprendizagem, visto que a apreensão do conhecimento em qualquer modalidade é mediada pela linguagem. A linguagem ajuda a organizar o conhecimento e estruturar o pensamento. E sendo a língua instrumento necessário ao exercício da linguagem, a interação com o outro é essencial tanto para a constituição e desenvolvimento da linguagem, quanto para a aquisição de novos conhecimentos.

Contudo, o surdo vive em um meio social oral do qual não consegue participar plenamente, portanto é primordial a inserção da língua de sinais para a expressão e

inclusão do surdo no contexto social em geral, seja na comunidade, na família ou na escola.

Diante disso, atualmente tem-se falado bastante acerca de mudanças educacionais para os surdos. Surgem, então, novas concepções de desenvolvimento do trabalho educacional com surdos, valorizando a comunicação por meios da língua de sinais como garantia de inclusão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) apontam que a escola deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Pensar sobre a proposta de educação inclusiva para surdos é desafiador e questionável, pois muitos defendem a ideia de inclusão visando a inserção do surdo nos contextos sociais, ou seja, há uma confusão entre essas palavras (inclusão e inserção) que parecem ser sinônimas, mas são muito diferentes quando associadas a um contexto. No contexto escolar, por exemplo, matricular a criança surda na rede regular de ensino, não necessariamente significa incluí-la, ela está inserida naquele contexto; mas se lhes oferecem condições de igualdade no processo de aquisição e construção de conhecimento, usam os recursos possíveis para permitir o acesso e a participação do surdo em todos os momentos de relações sociais, consideram suas especificidades e sua cultura, isto é inclusão.

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p. 11-12).

O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a inclusão social, mas não dispõem de recursos para o atendimento educacional das escolas públicas. De acordo com Silva (2001), a inclusão do aluno surdo deve ser norteadada pelas suas diferenças sócio-histórico-culturais, em que o ensino se firme em

fundamentos linguísticos, pedagógicos, históricos e que considere as singularidades do indivíduo surdo, pois ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a diversidade dessas pessoas de forma contraditória.

Tais contradições nos possibilitam refletir sobre uma revisão educacional que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo. Sendo assim, a utilização da língua de sinais é fundamental para o seu pleno desenvolvimento, de modo que se permita acessibilidade à comunicação e que essa comunicação não se restrinja só ao intérprete e ao surdo, mas que permita o diálogo com o professor e os demais colegas. É importante também que nesta inclusão educacional, se leve em consideração a história do povo surdo e a cultura surda no processo de construção de identidade dessas pessoas.

5 LITERATURA VISUAL/SURDA

Mesmo quando a língua de sinais era negada pela comunidade ouvinte, quando os surdos eram proibidos de sinalizar, acreditava-se que circulava entre os surdos histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida, mas em espaços que ficavam longe do controle daqueles que desprestigiavam a língua de sinais (KARNOPP, 2006).

Essas histórias sinalizadas pelo povo surdo e recontadas para as comunidades surdas são manifestações da Literatura Surda. O registro de histórias contadas no passado permanece apenas na memória de algumas pessoas ou até mesmo foram esquecidas, pois não é fácil localizar e apresentar textos escritos ou vídeos produzidos por surdos em séculos anteriores.

De acordo com Karnopp (2006, p. 2):

o registro da literatura surda começou a ser possível, principalmente a partir do reconhecimento da Libras e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registro dos sinais, gravação de histórias através de fitas, CD, DVD ou de textos impressos que apresentam imagens, fotos e/ou traduções para o português.

Diante disso, percebemos que é muito mais fácil localizar registros de obras mais “recentes” da literatura surda.

Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez.

A comunidade surda possui uma literatura, que se diferencia das demais, sobretudo, pelo uso ou alusão à língua de sinais e pela referência ao universo da cultura surda. Ela surge da necessidade da própria comunidade de narrar suas histórias.

Para Strobel (2013, p. 71) “a literatura surda é um dos artefatos da cultura surda e traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações de surdos”. Segundo a autora, as histórias, transmitidas através da língua de sinais, são, em sua maioria, parte das experiências das comunidades surdas, que difundem seus valores e orgulho da cultura surda passando de geração a geração.

Quando pensamos em literatura visual, pensamos numa produção literária que a principal fonte de captação da informação é a visão. Na atualidade de acordo com Possebon e Peixoto (2013), podemos considerar três tipos de produções literárias visuais. A primeira consiste na tradução dos textos da literatura oral para a língua de sinais, que possibilita o acesso da criança surda a histórias infantis do mesmo modo

que uma criança ouvinte, sendo assim um recurso de acessibilidade literária. Neste sentido a editora Arara Azul possui uma coleção completa de clássicos da literatura infantil traduzidos em Libras. A tradução em vídeo facilita a compreensão da criança surda e auxilia a criança ouvinte no aprendizado da língua sinais, principalmente se tiver legenda em português.

O segundo tipo de produção literária visual é a adaptação da obra da literatura oral para a cultura surda. Como “As aventuras de Pinóquio: em língua de sinais” brasileira de Pimenta e Freitas (2006), que está em livro impresso com narrativa em língua portuguesa escrita e em DVD com versão em Libras. Além de outros como a “Rapunzel Surda” de Silveira, Karnopp e Rosa (2005). Esta obra está em livro impresso com narrativa em escrita de sinais e versão em língua portuguesa escrita mais ilustrações de sinais da Libras. Muitas obras da Literatura Visual/Surda são bilíngues, como pode-se ver.

O bilinguismo nas obras pode ocorrer devido aos surdos estarem inseridos numa sociedade majoritariamente ouvinte, logo têm contato com as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, em se tratando de Brasil. Sobre isso, Sutton-Spence e Quadros (2006, p. 111) comentam que:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país.

As produções culturais de pessoas surdas envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, sendo que esse contato linguístico e cultural pode proporcionar uma experiência bilíngue a essa comunidade. Neste sentido, além da Língua de Sinais, a escrita da língua portuguesa também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros.

Por isso muitas obras literárias infantis foram não só traduzidas para a Libras, mas também adaptadas, trazendo um contexto de pertencimento do povo surdo a uma cultura própria como no livro “O patinho surdo”, de autoria de Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp, que foi publicado em 2011 pela editora da ULBRA, na forma de livro impresso. Essa história foi uma adaptação/intertextualidade do conto “O patinho feio” do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. No parágrafo seguinte será

narrado um pouco desta história tão rica e conhecida por todos nós ouvintes, mas que também passou a ser conhecida pelo povo surdo brasileiro.

A obra narra a história da vida de um patinho surdo que foi colocado por sua mãe, ainda no ovo, em um ninho de cisnes ouvintes. Nasceu surdo em meio a irmãos cisnes ouvintes e se questionava porque era tão diferente dos demais, sua mãe cisne tentou ensinar a língua oral, mas não obteve êxito. Desprezado por sua condição linguística e por sua diferença física, o patinho surdo, certo dia passeando, avistou uma família de patos surdos, observou curiosamente a maneira como se comunicavam entre si e tentou uma aproximação, cumprimentando-os em sinais. Sentiu ali uma identificação com o novo grupo e, retornando ao lar dos cisnes, se pôs pensativo, questionando se era ou não parte daquele núcleo familiar de patos. No dia seguinte, resolveu ir ao encontro dos novos amigos, que ligeiramente lhe acolheram. A mamãe pata então contou o que havia acontecido, causando espanto no patinho surdo. Após uma conversa entre a família de patos e a família de cisnes, mediada pelo sapo intérprete, tudo se esclareceu e a lagoa recuperou sua tranquilidade e as famílias puderam seguir seus rumos, felizes.

Notamos claramente nestas obras destinadas ao público infantil, uma função pedagógica que tem a ver, necessariamente, com a questão linguística de aprendizagem da Libras ou da modalidade escrita da língua portuguesa, assim como também se relaciona com a transmissão dos valores da cultura surda que é muito importante para a formação da Identidade Surda.

Em um contexto geral de acordo com Karnopp (2006), a Literatura Visual/Surda está relacionada com a cultura surda.

Neste sentido, o terceiro tipo de produção literária, ainda de acordo com Possebon e Peixoto (2013), considerada a mais importante, é a criação de histórias pelos próprios surdos. De acordo com Faria e Cavalcanti (2011), o primeiro autor brasileiro surdo foi Nelson Pimenta, que em 1999 publicou um livro digital (hoje em DVD), que contém quatro poesias em Libras: Bandeira do Brasil, Natureza, Língua Sinalizada e Língua Falada e O Pintor de A a Z.

A produção de Pimenta teve bastante relevância para os surdos brasileiros, fazendo com que os ouvintes percebessem que os surdos também são capazes de criar literatura, diferente da literatura oral, uma literatura sinalizada.

A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais

pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, entre outros. Portanto, chamamos de Literatura Surda as produções que recontam a experiência das pessoas surdas em língua de sinais e que fazem alusão à identidade e à cultura surda.

É necessário que se perceba a relevância da Literatura Surda e seu valor enquanto produção do povo surdo, que traz com propriedade questões culturais e identitárias.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa está estruturada conforme as subseções a seguir.

6.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 36), “ não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Com o propósito de analisar os fatos diante dos aspectos e atribuições contempladas no tema proposto, a pesquisa assume ser de natureza exploratória que, para Gil (2006, p. 43) “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas e/ou hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores”.

Deste modo, o trabalho constitui-se por meio de estudos bibliográficos e de campo. A pesquisa de campo de acordo com Marconi e Lakatos (1996), é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir melhor os objetivos da pesquisa e como os dados serão analisados.

6.2 LOCAL E UNIVERSO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada na cidade de João Pessoa/PB, onde existia um número considerável de surdos, especificamente em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. O 3º ano era composto por 22 alunos ouvintes e um aluno surdo e o 4º ano era composto por 21 alunos ouvintes e um aluno surdo.

A escolha desta escola como local de pesquisa, justifica-se em razão do público alvo por ela atendido, que por coincidir com os sujeitos abordados no desenvolvimento deste trabalho facilitou a construção dos dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

A referida escola é composta por uma equipe pedagógica que envolve professores, gestores, secretários, coordenadores, auxiliares de serviços, vigilantes,

alunos, entre outros. A instituição acolhe crianças principalmente no Ensino Fundamental, em horário integral e realiza um trabalho educacional com alunos do próprio bairro e de bairros vizinhos, que oportuniza o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais, com o intuito de desenvolver estes cidadãos enquanto seres constituintes e integrantes do meio em que se inserem.

Outra parte da pesquisa foi realizada em uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Sendo assim, o estudo realizado nos campos de pesquisa buscou coletar dados que contribuíssem para a compreensão e alcance dos objetivos propostos neste trabalho de conclusão de curso.

6.3 SUJEITOS E AMOSTRA DA PESQUISA

Sabendo que o universo que constitui a pesquisa é consideravelmente amplo, pois a escola conta com mais de duzentas pessoas incluindo alunos e funcionários de todos os turnos, elegeu-se, portanto, uma amostra de sujeitos, composta por uma professora e uma intérprete de Libras de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental e a amostra da Instituição Federal de Ensino Superior se constitui por uma professora universitária.

A amostra será do tipo intencional, já que, foi escolhida intencionalmente pelo pesquisador (MARCONI, 1996; LAKATOS, 1996; OLIVEIRA, 1997). A pesquisa por meio dos sujeitos que estão inseridos no campo de estudo é de fundamental importância para a construção dos dados do projeto, tanto quanto para análise dos mesmos.

6.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta e construção dos dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas, ou seja, foi usado um roteiro previamente estabelecido, mas também algumas perguntas foram adaptadas mediante as situações e respostas obtidas.

O método da entrevista se caracteriza de acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 94) pelo “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”.

A entrevista é um instrumento que promove uma maior interação entre o pesquisador e o entrevistado, estabelecendo uma relação de confiança entre estes.

6.5 ASPECTOS ÉTICOS

É importante destacar acerca do respeito às regras éticas, para isso ressalta-se que o anonimato dos sujeitos será preservado e quaisquer outros meios que venham causar constrangimentos aos pesquisados. A instituição poderá ter acesso à coleta de informações.

Assim, a pesquisa só foi realizada após assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), que garante aos entrevistados o anonimato, o esclarecimento acerca dos objetivos do estudo, o sigilo das informações coletadas, ficando assegurado o acesso aos resultados da pesquisa.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Aqui analisaremos os dados coletados através das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Esses serão tratados por nomes fictícios.

Ao todo foram realizadas três entrevistas, a primeira contendo cinco perguntas direcionadas a uma professora de ensino fundamental de uma sala de terceiro ano, que aqui será tratada por Maria. A segunda entrevista foi direcionada à intérprete da mesma sala de terceiro ano do ensino fundamental, contendo duas perguntas. A intérprete será chamada de Bianca. E a terceira entrevista foi realizada com uma professora universitária, que chamaremos de Laura. Esta entrevista foi composta por três perguntas. Na análise das respostas das entrevistadas será seguida esta sequência pré-estabelecida.

Na primeira entrevista realizamos as seguintes perguntas contidas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Roteiro de entrevista direcionado à professora da sala regular

1. A escola oferece oportunidade de familiarização da criança surda com os livros? Se sim você poderia citar alguns títulos?
2. Você considera a literatura infantil importante para a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento das crianças enquanto indivíduos? Por quê?
3. Como ocorre o momento de contação de histórias e como as crianças surdas se envolvem neste processo?
4. Consideramos que o trabalho com a literatura infantil é muito importante para a formação de futuros leitores, aquisição de novos conhecimentos e até mesmo para a construção da identidade. Diante disso, quais fatores você apontaria acerca das dificuldades de se trabalhar a literatura infantil com crianças surdas?
5. O que você sugere para melhorias no trabalho com a literatura infantil no que se refere ao momento de contação de histórias, de maneira que se possa proporcionar condições iguais de aprendizagem para surdos e ouvintes?

Fonte: autoral

Como foi mencionado anteriormente, a primeira entrevistada foi uma professora de ensino fundamental de uma sala de terceiro ano, que aqui será tratada por Maria.

Em relação a pergunta de número 1, não obtivemos nenhuma resposta. Maria recusou-se a responder e não explicou o motivo. Portanto não sabemos se a escola pesquisada oferece familiarização da criança surda com os livros de literatura infantil.

Sobre a segunda pergunta, Maria responde:

“Sim. Através da literatura além de adquirir/construir conhecimentos, desenvolve a imaginação e vivencia de diferentes sentimentos”.

A entrevistada concorda que através da literatura, a criança cria uma nova relação com diferentes sentimentos e, adquire maior capacidade de desenvolver a imaginação.

Como já discutimos no segundo capítulo deste trabalho, as histórias podem fazer a criança ver o mundo se tornar outro, com mais significados e mais compreensões. Conforme afirma Smolka (2003), o estudo da literatura infantil, possibilita o desenvolvimento da criança como um todo.

Em resposta a questão 3, desta mesma entrevista foi dito que:

“O momento de contação de histórias ocorre através de uma roda de leitura oralizada por mim com apoio da intérprete ou leituras digitalizadas”.

Através da resposta supracitada, percebemos que não há inclusão da criança surda no momento de contação de histórias. Ela está inserida no processo, porém não há condições ou adequações oferecidas que permitam a sua aprendizagem ou compreensão da história. O surdo não consegue participar plenamente em um meio oral, portanto é primordial o uso da língua de sinais.

Maria cita em sua resposta que tem apoio da intérprete, porém em perguntas complementares em que indagamos se a presença da intérprete facilitaria o processo de contação das histórias para as crianças surdas, Maria comenta que:

“Não é de muita ajuda, pois a intérprete é surda e não consegue compreender as histórias porque são oralizadas, nem sempre são contadas com o livro”.

Como dissemos no capítulo intitulado “A Língua Brasileira de Sinais e a Educação Inclusiva”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) apontam que a escola deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Portanto, poderiam ser usados recursos que facilitassem a compreensão da criança surda, assim como as demais crianças ouvintes. Como o surdo utiliza a visão

para obter informações, a união da mídia e da literatura seria uma melhor opção para criar condições de aprendizagem da criança surda no momento de contação de histórias. Existem muitas histórias infantis traduzidas para a Libras que se encontram disponíveis em sites educativos na internet, hoje não é mais de difícil acesso.

Na quarta questão da entrevista realizada com a professora Maria, enfatizamos que o trabalho com a literatura infantil é muito importante para a formação de futuros leitores, aquisição de novos conhecimentos e até mesmo para a construção da identidade. Diante disso, foi questionado sobre os principais fatores que dificultam o trabalho com a literatura infantil em relação as crianças surdas. Sobre isso ela respondeu:

“Uma das dificuldades de se trabalhar com o surdo/a não apenas se restringe à literatura, mas ao processo de ensino em geral, pela ausência de formação e pela prática atual de intérpretes também surdos”.

Quando Maria diz que sente dificuldade “pela ausência de formação”, entendemos que a formação a que ela se refere é acerca da Libras. Concorda-se que uma formação de professores bilíngues facilitaria o processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas, entretanto esta formação não é obrigatória por lei.

Em relação aos intérpretes, também concorda-se que intérpretes ouvintes podem auxiliar melhor na transmissão dos conteúdos, a tradução se faria de forma mais eficaz e fiel. O intérprete surdo não consegue assimilar todas as palavras ditas pela professora em sala, mesmo que faça leitura labial, devido a velocidade da fala oral, muita informação é perdida e a criança surda acaba recebendo apenas informações soltas sem um contexto coerente.

A questão de número 5 foi respondida da seguinte forma:

“Utilização de recursos visuais, como por exemplo fantoches e outros, como até mesmo as TIC's”.

Recursos visuais realmente favorecem o aprendizado das histórias contadas para as crianças surdas, já que sua captação da informação se dá principalmente através da visão. Possebon e Peixoto (2013), sugerem alguns tipos de produções literárias visuais: a tradução dos textos da literatura oral para a língua de sinais, a adaptação da obra da literatura oral para a cultura surda e ainda sugere a contação de histórias criadas pelos próprios surdos, pois além de facilitar a compreensão para a criança surda por ser contada em Libras, lhes permite também construções identitárias.

Agora serão feitas as discussões sobre a segunda entrevista, que foi realizada com uma intérprete de uma sala de terceiro ano do ensino fundamental, a qual chamaremos de Bianca.

Para esta entrevista, realizou-se duas perguntas que estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Roteiro de entrevista direcionado à intérprete

1. Como ocorre o momento de contação de histórias e como as crianças surdas se envolvem neste processo?
2. Você acredita que o intérprete facilita o processo de inclusão da criança surda no momento de contação de histórias? Como?

Fonte: autoral

É perceptível que a pergunta de número 1 contida neste roteiro de entrevista, também se encontra no roteiro da primeira entrevistada. Foi realizada a mesma pergunta nas duas entrevistas de forma intencional, para poder obter mais de uma visão sobre o mesmo assunto, já que as entrevistadas Maria e Bianca vivenciam experiências com a mesma criança surda. As entrevistas foram feitas em momentos diferentes com cada uma das entrevistadas, para que não houvesse intimidação e conseqüentemente modificação nas respostas.

Em relação a primeira pergunta do quadro 2, Bianca respondeu:

“Pouco se tem esse momento com o aluno surdo inserido, pois é muito difícil fazer a tradução das histórias, eu não consigo acompanhar a fala da professora. Ele entende pouco”.

E sobre a segunda pergunta ela só completa a primeira resposta dizendo:

“É como eu disse antes o intérprete ajuda, mas o aluno entende pouco, porque a professora fala muito rápido e eu não consigo acompanhar, não só nas histórias, mas em todos os conteúdos”.

Bianca é uma intérprete surda da rede municipal de ensino. Ela possui surdez pós-linguística que conforme Lima (2006) ocorre depois da aquisição da linguagem. Por ter se comunicado oralmente por alguns anos, hoje Bianca ainda consegue oralizar um pouco e é muito boa em leitura labial, assim foi possível realizar a entrevista com a mesma sem a necessidade de outro intérprete, mas foi bastante difícil, pois temos que falar pausadamente e muito perto para que Bianca consiga compreender.

Como foi dito antes Bianca oraliza, entretanto não ouve absolutamente nada o que dificulta a tradução no momento de contação de histórias, como ela mesma relata em sua fala quando diz: “eu não consigo acompanhar a fala da professora”.

O intérprete de Libras tem o papel de auxiliar o diálogo entre surdos e ouvintes e permitir a tradução da Língua Portuguesa para Libras e o contrário, como afirma o inciso I do artigo 6º da Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais:

Art. 6º. São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa (BRASIL, 2010).

Diante da lei citada, entendemos que o intérprete precisa necessariamente ser ouvinte, pois como uma pessoa não ouvinte realizaria uma comunicação/tradução da Libras para a língua oral?! Acredita-se que a presença de um intérprete ouvinte criaria melhores condições de inclusão da criança surda no momento de contação de histórias.

A última entrevista realizada para a coleta e construção de dados deste trabalho, foi feita com uma professora universitária que como já foi mencionado recebeu o nome fictício de Laura. Não foi citado em outro momento, mas Laura é surda, portanto a entrevista se deu por intermédio da professora orientadora deste trabalho, que fez toda a tradução das perguntas e das respostas.

O roteiro da terceira e última entrevista foi composto pelas respectivas perguntas:

Quadro 3 – Roteiro de entrevista direcionado à professora universitária

1. Na escola, quando estava na educação infantil ou no fundamental I, você possuía familiarização com livros de histórias infantis? Se sim você poderia citar alguns títulos?

2. De acordo com sua vivência, como aconteciam os momentos de contação de histórias nas séries iniciais? Você se sentia incluído (a) neste processo?

3. Consideramos que o trabalho com a literatura infantil é muito importante para a formação de futuros leitores, aquisição de novos conhecimentos e até mesmo para a construção da identidade. Diante disso, o que você sugere para melhorias no trabalho com a literatura infantil no que se refere a inclusão da criança surda no

momento de contação de histórias, de maneira que se possa proporcionar condições iguais de aprendizagem para surdos e ouvintes?

Fonte: autoral

Laura começou respondendo à questão 1 da seguinte forma:

“Quando eu tinha uns nove ou dez anos de idade, eu lembro que conheci algumas histórias da literatura infantil como chapeuzinho vermelho e branca de neve, mas não tinha tradução nem nada, eram obras para serem contadas para ouvintes”.

Como se nota os títulos apresentados pela entrevistada são clássicos da literatura infantil, hoje se sabe que editora Arara Azul possui uma coleção completa de clássicos da literatura infantil traduzidos em Libras. Neste sentido, atualmente há maiores possibilidades de se permitir adaptações para que a criança surda possa criar familiarização com as histórias infantis.

Apesar de que se for comparado a vivência de Laura com o relato das outras entrevistadas que nos trouxeram vivências mais recentes, não houveram muitas mudanças. Apesar de existir bastantes recursos disponíveis, estes ainda são pouco explorados ou até mesmo desconhecidos pelos educadores.

Em relação a pergunta de número 2 ela diz que:

“Tinha contações de histórias, mas eu não participava, pois sempre eram realizadas de maneira oral, todas as aulas eram ministradas de maneira oral e na época não existiam intérpretes de Libras nas escolas. Era minha mãe quem me contava histórias em casa oralizando, mas eu não entendia o contexto, as metáforas o que estavam por trás daquelas palavras”.

Durante a entrevista Laura comentou que foi estimulada a aprender por meio do método oral, foi acompanhada por fonoaudiólogos e acabou desenvolvendo a linguagem oral, mas na adolescência ela conheceu a Libras e o mundo se abriu para ela, assim passou a usar a língua de sinais como sua primeira língua - L1.

Apesar de ser oralizada, Laura afirma que a contação de histórias por meio da oralização não é compreensível, pois não se entende o contexto, o sentido ou a moral da história. Laura enquanto pessoa surda relata com propriedade a exclusão vivenciada em sala de aula, pois todas as aulas eram ministradas de maneira oral, não se fazia uso da Libras, o que dificultava sua aprendizagem e impedia sua participação nos momentos de contações de histórias.

A inclusão não é um tema novo, de acordo com Mendes (2006), há mais de trinta anos ela é discutida, primeiramente como integração escolar e, depois, como

inclusão. Entretanto, ainda não se efetivou como deveria e o passo primordial a ser tomado para a inclusão da criança surda nos âmbitos sociais é a inserção da Libras.

Como já foi discutido no capítulo quatro deste trabalho, Quadros (1997) e Karnopp (1999) enfatizaram a importância da criança surda ser exposta à língua de sinais o mais precocemente possível para evitar atrasos em sua aprendizagem, visto que a apreensão do conhecimento em qualquer modalidade é mediada pela linguagem.

Na última pergunta da entrevista Laura respondeu:

“Sim. É importante sim, as crianças aprenderem através da contação de histórias, até porque podem criar sinais específicos para os personagens, sinais estes que serão criados pelos próprios surdos junto com o intérprete que esteja sinalizando. Assim, a criança sente profundamente o significado da história e, ao mesmo tempo aprende o vocabulário da língua de sinais. Seria muito importante que o próprio surdo contasse as histórias às crianças surdas ou o professor bilíngue (aquele que sabe sinalizar em Libras) as contasse em separado, sem que os dois públicos, surdos e ouvintes, estivessem juntos. Ou mesmo para a contação de histórias poderia ser um intérprete com habilidade específica na língua de sinais, com bastante expressão não manual para contar histórias infantis ao público infantil surdo”.

Em análise a resposta da entrevistada, nota-se que ela enfatiza a importância das histórias contadas em sinais e ainda destaca que de preferência contada pelos próprios surdos, pois aprende o vocabulário da língua de sinais e compreende o significado das histórias.

Por isso muitas obras literárias infantis foram não só traduzidas para a Libras, mas também adaptadas, trazendo um contexto de pertencimento do povo surdo a uma cultura própria. Sobre isso destacam Possebon e Peixoto (2013), que a criação de histórias pelos próprios surdos é considerada o tipo de produção literária mais importante.

Para Strobel (2013, p. 71) “a literatura surda é um dos artefatos da cultura surda e traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações de surdos”. Segundo a autora, as histórias, transmitidas através da língua de sinais, são, em sua maioria, parte das experiências das comunidades surdas, que difundem seus valores e orgulho da cultura surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foi possível compreender questões acerca da importância das histórias infantis para o desenvolvimento das crianças e, houve uma preocupação maior em discutir sobre como ocorre a contação de histórias para crianças surdas, de modo que essas sejam incluídas no processo de participação.

Como foi mencionado em muitos momentos durante as discussões, as histórias infantis podem fazer a criança ver o mundo de outra forma, com mais significados e mais compreensões. Constata-se que mergulhar em histórias, sejam elas de ficção ou não, é parte importante do desenvolvimento infantil e pode trazer uma série de benefícios: estimular a imaginação, aguçar a curiosidade e ajudar no desenvolvimento da linguagem.

Diante disso, foram feitas discussões sobre como trabalhar a literatura infantil com crianças surdas, de modo que as mesmas possam ter condições de aprendizagem iguais as das crianças ouvintes. A literatura infantil além de ser muito importante para a formação de futuros leitores e aquisição de novos conhecimentos é relevante para construção da identidade.

De acordo com essa perspectiva e com a pesquisa realizada, afirma-se que as literaturas trabalhadas com as crianças surdas devem não só ser literaturas visuais, como também contadas ou traduzidas em Libras e devem possuir características de adaptações que remetam à cultura do povo surdo, para que a criança surda possa reconhecer sua identidade e compreender os significados de cada história.

Ainda são poucos os livros de literatura que abordam a temática em torno da cultura surda, porém, muitas histórias vêm sendo contadas em língua de sinais e disponibilizadas nas redes sociais e canais da internet por meio de vídeos, contribuindo para a divulgação da literatura surda, que é a literatura produzida por surdos para surdos e comunidades surdas, que é rica dos valores e da cultura do povo surdo.

Ao contar histórias para os alunos surdos da Educação Infantil, buscando uma literatura que respeite a identidade e a cultura surda, isso pode contribuir positivamente para a formação de leitores críticos, ajudando a mostrar que a aceitação da diferença é fundamental para as relações sociais.

Além disso, é possível divulgar livros que ajudam o surdo a assimilar sua vida com aquelas histórias, e assim, o sujeito vai aperfeiçoando sua capacidade reflexiva,

concentração, discernimento e tantas outras possibilidades de interação com o mundo. É perceptível que a leitura faz muito bem para os leitores, pois contribui para melhorar o vocabulário, ampliar a visão social, intensificar a capacidade criativa e também de levar a conscientização de que todos são cidadãos.

Portanto, é importante que os professores utilizem os recursos necessários para permitir a inclusão da criança surda no momento de contação de histórias, pois de acordo com a pesquisa percebe-se que isso pouco ocorre. Além disso, é de suma importância levar a literatura surda ao conhecimento dos professores, pais, e principalmente, dos alunos da Educação Infantil, inclusive, das famílias e outros colaboradores do espaço escolar, para que a construção do saber seja feita coletivamente, não esquecendo de um grupo minoritário que tem suas particularidades, suas crenças, suas culturas, tradições e seus valores, que devem ser respeitados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEF, Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. **Estratégias para Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 02 de out. de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 de jul. de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 03 de jul. de 2018.

_____. **Federação Nacional de Educação e integração dos surdos**. Relatório Anual do Feneis. Rio de Janeiro. 2013. p. 5. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_rio_2013>. Acesso em: 24 de set. de 2018.

_____. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Série Histórica: Atas Congresso de Milão-1880. Vol. II Rio de Janeiro. INES, 2011. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

_____. Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras** e dá outras providências.

_____. Lei 12.319, de 1º de Setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**.

_____. Lei nº 3.198, de 6 Julho de 1987. **Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos**.

BRASIL MEDICINA. **O ouvido**. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.brasilmedicina.com.br>>. Acesso em: 18 de ago. de 2018.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura Infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CÂNDIDO, Antônio. **Direitos humanos e literatura**. In: FESTER, A. C. R. (Org.). *Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 7. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, Portal do MEC, editada pela UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 de set. de 2018

FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTI, Mariane Carvalho Bezerra. (Organizadoras). **LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS teorias e práticas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e conscientização**: extencionismo rural. Cuernavaca (México): CIDOC/Cuaderno 25, 1968.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979 _____. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da liberdade segundo Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, DesineTolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 19 de set. de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes – PUCRS, 1999.

KARNOPP, Lodenir B.; MACHADO, Rodrigo N. **Literatura surda: ver histórias em língua de sinais**. 2 *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação* (CD) – 2SBECE. Canoas: ULBRA, 2006.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano Souto. **Patinho Surdo**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011. Ilustração: Maristela Alano.

LAJOLO, M., & ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LORENZONI, Carlo, 1826 – 1890. **As aventuras de Pinóquio em Língua de Sinais Brasileira**/Carlo Lorenzini; roteiro adaptado: Nelson Pimenta e Luiz Carlos Freitas; ilustrações: Candelária Uranga. São Paulo: Paulinas; Rio de Janeiro, RJ: LSB Vídeo, 2006. (DVD em Língua Brasileira de Sinais).

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, dez. 2006, v. 11 n. 33, p.387-405.

MOURA, M.C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

POSSEBON, Fabrício e PEIXOTO, Janaína. Estágio Supervisionado III. In: ADRIANO, Nayara de Almeida e PEIXOTO, Janaína Aguiar, organizadoras. **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas**. Vol. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 221-254.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RINALDI, G. **Educação Especial: Deficiência auditiva**. Secretária de Educação Especial/MEC/SEESP, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SANTANA, Maria Rosinéia Dias de. **O processo de aquisição da leitura na escola: as contribuições da literatura infantil**. 2015. 99 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8456>>. Acesso em: 23 de jul. de 2018

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Silvana Araújo. **Conhecendo um pouco da história dos surdos**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2018

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: _____ (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos; processos e projetos pedagógicos*. Porto alegre, Mediação, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. Ed. São Paulo: Cortez, 2003

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

SUTTON-SPENCE, Rachel; QUADROS, Ronice Müller de. **Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda**. in: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

VASCONCELOS, M. I. C. de. **Organização dos Estados Americanos. Deficiência auditiva**. Brasília: Minist. Educ. e Cultura, 1978.

ZILBERMAN, R., & LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos**. São Paulo: Global, 1993.